

L'ÉCOLE DÉSORIENTÉE

Olivier REY

On ne peut comprendre les questions qui se posent aujourd'hui à l'école sans au préalable la situer dans son contexte. Ce contexte, au sens large, est celui de la modernité, entendue comme passage de l'hétéronomie à l'autonomie, d'un état où les lois organisant les sociétés humaines étaient conçues comme reçues du dehors, à un état où les hommes s'éprouvent comme étant eux-mêmes les artisans de ces lois. C'est en ce sens que Marcel Gauchet a parlé de la modernité comme d'une émancipation progressive envers la structuration religieuse de la société – la religion, ainsi entendue, ne se limitant pas à un ensemble de convictions mais exprimant une manière d'être générale. L'église au centre du village était le témoignage, sur le plan architectural et urbanistique, d'un temps où la forme du collectif et les modalités du pouvoir étaient organisées par le religieux. La modernité représente la sortie d'un tel monde, le grand enjeu de la politique, durant les siècles écoulés, ayant été d'accomplir ce passage, d'assurer à l'homme son autonomie à travers des institutions le reconnaissant explicitement maître des formes qu'il entend donner à son existence. Aujourd'hui, la bataille contre l'hétéronomie est gagnée. On parle, certes, de « retour du religieux », mais le religieux en question n'est plus celui d'antan – les individus lui préexistent, au lieu d'en recevoir leur être. (Il n'est, pour se convaincre du changement des cadres mentaux, que de comparer le plan des villes modernes avec celui des villes médiévales.) La « crise du politique », dont on entend abondamment parler, trouve là son origine profonde : l'enjeu majeur, d'émancipation envers la structure religieuse, a disparu.

Que la cause était grande, dans l'ardeur du combat ! Qu'elle est ingrate et prosaïque au lendemain de la victoire ! Que la politique est grise à présent que nous sommes métaphysiquement émancipés ! [...] La politique ne peut plus prétendre à la globalité qu'elle devait à l'ambition d'offrir une alternative à l'hétéronomie ; elle ne peut plus se présenter comme une réponse en elle-même à la question du sens de l'existence à l'échelle collective. Il ne saurait y avoir de réponse collective à cette question ; elle n'admet que des réponses individuelles¹.

L'âge d'or est passé, de la grande politique, qui a dépéri avec la disparition de son repoussoir. Il est difficile de dire si ce dépérissement est définitif, ou seulement transitoire. Quoi qu'il en soit, actuellement, la politique n'est plus ce qui avait charge de nous conduire vers l'avenir, plutôt ce qui nous fait, tant bien que mal, vivre au présent – changement illustré

¹ Marcel Gauchet, *La Religion dans la démocratie*, Gallimard, coll. Folio essais, 2005, p. 141-142.

par la fortune récente du terme de « gouvernance », se substituant à celui de « gouvernement ».

Une telle évolution n'a pu manquer de retentir sur l'école, dans la mesure où celle-ci a représenté un élément essentiel dans le mouvement d'émancipation. Les affrontements religieux déchirant l'Europe aux XVI^e et XVII^e siècles avaient contribué, en leur temps, au développement d'établissements scolaires : les rivalités farouches entre partis, et l'impossibilité constatée à convertir les âmes une fois celles-ci ancrées dans leur foi, avaient en effet fait mesurer l'importance fondamentale de l'éducation dans le façonnement des consciences. Tant les réformateurs, protestants et catholiques, que les princes, avaient dès lors souhaité exercer un contrôle sur cette éducation. C'est à cette époque que débute véritablement, en Europe, un phénomène qui, depuis lors, n'a cessé de s'amplifier : la *scolarisation*, en tant que mise à l'écart des enfants vis-à-vis de la société des adultes, au sein d'institutions chargées de les éduquer. La philosophie des Lumières, au XVIII^e siècle, n'a fait qu'accroître l'importance accordée à la question pédagogique. Une anthropologie sensualiste, concevant les idées comme déterminées par les impressions reçues, ne pouvait que souligner le rôle décisif joué par l'éducation, qu'on devait donc soigneusement calculer en fonction du type d'individu qu'on souhaitait obtenir, correspondant au type de société visé. Le livre IV de *De l'Esprit des lois* de Montesquieu porte ce titre : « Que les lois de l'éducation doivent être relatives au principe du gouvernement ». La question, bien entendu, était d'autant plus brûlante que l'on se proposait de transformer en profondeur la société : la nouvelle organisation sociale que les philosophes appelaient de leurs vœux réclamait un nouveau type d'hommes, produits par une nouvelle éducation. Il est donc logique que Rousseau, le penseur qui, sans doute, a eu le plus d'influence sur la Révolution française, ait écrit, la même année et presque d'un même jet, le *Contrat social* et *Émile, ou de l'éducation*, ouvrages qui dans son esprit formaient « un tout complet », et dont le premier ne constituait, à ses propres dires, qu'« une espèce d'appendice » au second.

Les liens entre l'éducation dispensée et l'organisation sociale, *via* le façonnement des consciences, n'intéressaient pas que les philosophes : ils avaient déjà amené l'État de l'Ancien Régime à souhaiter un contrôle, voire une mainmise sur l'enseignement dispensé dans les collèges. Ces derniers étaient pour une bonne part tenus par les jésuites, volontiers accusés par leurs adversaires de servir les intérêts de la papauté plutôt que ceux du Royaume. De là, dans la décennie 1760, l'expulsion de la Compagnie de Jésus par Louis XV, et la création des premiers concours d'agrégation, dans le but de superviser le recrutement des professeurs. Les visées étatiques vont se radicaliser, à la fin du siècle, avec la Révolution. Déclarer l'être humain libre à la naissance, c'est le délivrer des déterminations pesant sur lui du fait de ses origines. Mais c'est accroître encore, du même coup, l'importance de l'empreinte éducative sur son avenir. Il est donc essentiel pour le nouveau pouvoir de ne pas abandonner cette empreinte au hasard ou aux ennemis. Au premier rang de ces ennemis, l'Église, très présente dans les institutions scolaires et la vie sociale, et dont il s'agit, par une éducation publique, de contrer l'influence. Autres ennemis, les familles, de par leur inertie, propagatrice, serait-ce malgré elles, de vieilles habitudes faisant obstacle à la formation

adéquate des nouveaux citoyens. Bien des philosophes, tel Helvétius, avaient affirmé la supériorité d'une éducation publique sur l'éducation domestique perpétuant les préjugés – à commencer par les préjugés religieux. L'abbé Grégoire, en 1788, proposait de soustraire les enfants juifs à leurs parents, afin de les protéger « des absurdités dont on voudrait les repaître au sein de leur famille ». (Un siècle plus tôt, après la révocation de l'Édit de Nantes, on avait retiré de familles protestantes les enfants de cinq à seize ans pour les élever dans le catholicisme.) Il s'agit, par l'instruction commune, d'arracher l'individu à l'étroitesse et à l'égoïsme familiaux, afin de l'émanciper, et de le conduire vers le service de la patrie.

La Révolution française invente *l'éducation scolaire obligatoire et gratuite* pour tous. La Convention consacre le principe de l'obligation scolaire, en 1792 – l'État se chargeant de l'éducation et de la formation de la jeunesse par l'intermédiaire de délégués de son choix. [...] « Nous nous emparons de la génération qui naît », dit Rabaut Saint-Etienne ; Danton : « Les enfants appartiennent à la République avant d'appartenir à leurs parents » ; Robespierre : « La patrie a le devoir d'élever ses enfants ; elle ne peut confier ce dépôt à l'orgueil des familles, ni aux préjugés des particuliers, aliments éternels de l'aristocratie et d'un fédéralisme domestique qui rétrécit les âmes en les isolant. Nous voulons que l'éducation soit commune et égale pour tous les Français et nous lui imprimons un grand caractère, analogue à la nature de notre gouvernement et à la sublimité des destinées de notre République »².

C'est dans ce but qu'est créée, en octobre 1794, l'École normale, dont le nom même indique la fonction : œuvrer à la propagation des nouvelles normes, en formant « un très grand nombre d'instituteurs capables d'être les exécuteurs d'un plan qui a pour but de régénérer l'entendement humain dans une République de vingt-cinq millions d'hommes que la démocratie rend tous égaux³ ». Selon Robespierre, c'est à cinq ans que l'État doit saisir les enfants, « à l'âge où l'on commence à se former ses habitudes⁴ », pour les garder jusqu'à ce que, les habitudes suffisamment établies, l'homme entre dans la société.

Les moyens manquèrent pour concrétiser des ambitions aussi vastes. Il n'en reste pas moins que le moment révolutionnaire a fixé un programme que les deux siècles suivants vont s'employer à réaliser (le même mouvement, selon des modalités diverses, s'observera en Europe et bien au-delà), en faisant entrer l'obligation scolaire universelle dans les faits, et en étendant considérablement son amplitude, du plus jeune âge à un âge de plus en plus élevé.

L'école est devenue, aujourd'hui, une institution si générale, si « naturelle », qu'il faut faire effort pour l'interroger, non seulement dans ses modalités actuelles, mais dans son existence même. Or, c'est d'une telle interrogation qu'on peut attendre, dans les périodes d'incertitudes, de flottement, de crise, les meilleurs aperçus sur la raison d'être de l'institution scolaire. Ceux qui la mirent radicalement en cause, à défaut de nous convaincre, doivent nous

² Paul Yonnet, *Le Recul de la mort*, Gallimard, coll. Bibl. des Sciences humaines, 2006, p. 65.

³ Rapport de Lakanal et Garat, cité par Jean Dhombres (dir.), *L'École normale de l'an III, Leçons de mathématiques. Édition annotée des cours de Laplace, Lagrange, Monge*, Dunod, 1992, p. 125.

⁴ Discours du 18 floréal an II (7 mai 1794) ; cité par Xavier Martin, *Nature humaine et Révolution française*, Poitiers, DMM, 1994, p. 114.

aider, par leurs réflexions, à mieux cerner les difficultés auxquelles elle se heurte et les responsabilités qui lui incombent.

Le plus illustre dissident, au XVIII^e siècle, fut Rousseau, dont l'hostilité envers l'école est ancrée dans une conception de la nature humaine. Rousseau prend grand soin de distinguer ce qu'il appelle l'*amour de soi*, amour selon la nature, qui pousse l'individu à satisfaire les besoins qu'il tire de lui-même, de l'*amour-propre*, amour selon la société, qui incite l'individu à poursuivre des désirs engendrés par la comparaison avec autrui. Tocqueville, plus tard, évoquera la « fatigue des âmes » engendrée par la compétition démocratique où, en vertu de l'égalisation des conditions, chacun est invité à se comparer aux autres et sujet à convoiter leurs avantages. Rousseau avait parfaitement perçu ce danger. Et il entendait, pour le prévenir, éduquer les enfants de telle sorte que de telles tendances ne puissent se développer. De là ces préceptes touchant Émile :

Jamais de comparaisons avec d'autres enfants, point de rivaux, point de concurrents même à la course aussitôt qu'il commence à raisonner : j'aime cent fois mieux qu'il n'apprenne point ce qu'il n'apprendrait que par jalousie ou par vanité. Seulement je marquerai tous les ans les progrès qu'il aura faits, je les comparerai à ceux qu'il fera l'année suivante. [...] Je l'excite ainsi sans le rendre jaloux de personne ; il voudra se surpasser, il le doit ; je ne vois nul inconvénient à ce qu'il soit l'émule de lui-même⁵.

« Jusqu'à ce que le guide de l'amour-propre qui est la raison puisse naître » – et Rousseau situe cette naissance très tardivement : « De toutes les facultés de l'homme, la raison, qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard » – l'enfant ne doit rien faire par rapport aux autres, mais seulement accomplir ce que la « nature » lui demande. De là l'éducation telle qu'elle est présentée dans l'*Émile* : un enfant et son gouverneur (qui, idéalement, serait le père). « L'homme est de tous les animaux celui qui peut le moins vivre en troupeaux » : c'est encore plus vrai, selon Rousseau, dans les périodes où le caractère est en formation, dans l'enfance et l'adolescence. Si certaines personnes, à son époque, déploraient l'absence de collègues pour les filles, ce n'était certes pas son cas : « Plût à Dieu qu'il n'y en eût point pour les garçons ! ils seraient plus sensément et plus honnêtement élevés. » Comme on l'a vu, la Révolution, qui a beaucoup puisé dans Rousseau, ne l'a nullement suivi sur ce point. Ne serait-ce que pour une question d'échelle. On a déjà dit que l'*Émile* et *Le contrat social* allaient de pair. Or la démocratie, telle que Rousseau l'envisage, est directe, et ne peut concerner que des populations très peu nombreuses. Les révolutionnaires, eux, avaient affaire à vingt-cinq millions d'hommes.

Un autre adversaire de l'institution scolaire est notre contemporain : il s'agit d'Ivan Illich – auteur, en particulier, d'un ouvrage intitulé *Deschooling Society*, « Déscolariser la société », improprement traduit en français par *Une société sans école*⁶. La critique d'Illich se

⁵ *Émile*, Garnier-Flammarion, 1966, p. 238. Pour les extraits qui suivent : p. 110, 107, 66, 473.

⁶ *Une société sans école*, Seuil, coll. Points essais, 2003. La scolarisation mise en cause par Illich n'a rien à voir avec la *scholè* grecque, qui désigne le loisir studieux d'un homme qui dispose de son temps.

formule au nom même de l'idéal d'autonomie. L'autonomie concrète, selon lui, consiste à avoir autant qu'il est possible la maîtrise de son existence, tant dans ses moyens que dans ses fins. À cette aune, que signifie l'autonomie, si les parents, et le commun des adultes, sont dépossédés d'une fonction humaine essentielle, la transmission entre générations, au profit de l'école ? L'institution scolaire, dont un des buts était de délivrer de l'hétéronomie religieuse, se trouve elle-même créatrice, pour les individus, d'une nouvelle hétéronomie. Ce d'autant que, d'après Illich, si l'école libère les enfants des tutelles traditionnelles, c'est pour leur apprendre, non à compter sur eux-mêmes, mais sur les gigantesques appareils qui régiront leur existence, et en dehors desquels leur vie devient impensable. À cela s'ajoute, dans la perspective d'Illich, la contre-productivité grevant fatalement toute entreprise dès lors qu'elle dépasse une certaine taille : au-delà d'un stade de développement vite atteint, le fonctionnement propre d'un système prend le pas sur les fonctions qu'il est censé remplir, et se met à engendrer davantage de difficultés qu'il n'en résout. Ce n'est pas le lieu de discuter ici, dans le détail, les positions d'Illich. Mais de souligner, au passage, un problème très réel auquel est confrontée aujourd'hui l'école, résultant du monopole éducatif de plus en plus affirmé qu'elle a pris à l'époque contemporaine. D'une manière générale, de la division sociale du travail très poussée dans les sociétés modernes, il tend à s'ensuivre que la rationalité n'est plus une responsabilité individuelle : elle se trouve plutôt déléguée à un certain nombre de dirigeants, d'experts, de gestionnaires, à charge pour eux d'organiser les choses de telle sorte que l'activité des individus, chacun poursuivant son bien propre, conduise à une situation viable.

On devient rationnel, non à la suite d'une lutte personnelle intérieure, mais en mettant en marche un processus public auquel on ne peut résister une fois qu'il est engagé – processus au cours duquel on choisit une élite qui procurera aux autres et à soi-même l'environnement le mieux à même d'inciter à un comportement rationnel⁷.

De même lorsqu'on élève des enfants : entre les médecins, les enseignants et les diverses industries, de la nourriture au divertissement, les parents ne sont plus que marginalement responsables de leur développement. Que leur reste-t-il à transmettre ? Essentiellement, l'amour. Cela, d'autant que, la compétition faisant rage dans la société, la famille est devenue un abri, une enclave, *un havre dans un monde sans cœur* pour reprendre l'expression de Christopher Lasch. Pères et mères laissent entièrement place aux *papas* et aux *mamans*. C'est une situation tout à fait nouvelle, inédite dans l'histoire humaine. Marcel Gauchet a décrit la socialisation comme « le processus par lequel on apprend à *se regarder comme un autre parmi d'autres*. Au travers de la socialisation, il ne s'agit pas simplement d'apprendre à coexister avec d'autres, mais d'apprendre à se regarder comme un parmi d'autres, comme n'importe qui du point de vue des autres. [...] Apprentissage de l'abstraction de soi qui crée le sens du public, de l'objectivité, de l'universalité, apprentissage qui vous

⁷ John R. Seeley, *The Americanization of the Unconscious*, New York, International Science Press, 1967, cité par Christopher Lasch, *La Culture du narcissisme*, Flammarion, coll. « Champs », 2006, p. 215.

permet de vous placer au point de vue du collectif, abstraction faite de vos implications immédiates⁸. » La famille s'en remet de plus en plus, pour cette tâche, à l'institution scolaire, délaissant la transmission des normes afin de ne pas nuire en son sein aux échanges de tendresse et d'affection. La mission de l'école s'en trouve compliquée : avant d'instruire, elle doit socialiser. Il n'est pas rare, alors, qu'elle se heurte à la résistance des familles, qui lui reprochent d'être traumatisante. Il est permis d'y voir un effet pervers de l'inflation scolaire, une vengeance des parents contre un système qui les a dépossédés de leurs propres compétences éducatives.

Pour en revenir à Illich : aussi incisives soient ses critiques contre le système scolaire, les solutions qu'il prône ne sont concevables, en regard de la situation actuelle, que moyennant une révolution qui pulvérise les grandes masses humaines que nous connaissons au profit d'une « culture de proximité ». Nous l'avons déjà vu avec Rousseau : si la Révolution n'a pas suivi l'*Émile* dans sa condamnation des écoles et des collèges, c'est qu'elle opérait à l'échelle de la nation. Et que, tout en libérant les individus de leurs anciennes déterminations, elle se devait de recomposer avec eux une société cohérente – ce que Sieyès appelait l'*adunation*. Ce terme – du latin *aduno* : unir, assembler de manière à faire un – n'avait servi durant les siècles précédents qu'à évoquer la réunion des apôtres autour du Christ, ou celle de duchés et de principautés sous la couronne de France. Il s'agit, désormais, de conjurer le danger de l'anomie sociale, de faire des individus, émancipés des structures traditionnelles, des citoyens unis au sein de la nation. Telle a été une fonction essentielle de l'école : en même temps qu'élever et libérer l'individu par l'instruction, tempérer et contrôler cette individualité ; assurer à grande échelle la cohésion d'une société formée d'individus déliés de leurs anciennes assignations. L'école, dans l'idéal, c'est cela : œuvrer à l'épanouissement de l'individu, tout en l'insérant dans le monde commun. La tension entre ces deux objectifs n'implique pas contradiction, dans la mesure où l'être humain est social, et ne saurait s'épanouir hors d'un monde commun.

Les quelques considérations historiques qui précèdent doivent nous aider à cerner la situation actuelle de l'école. Les difficultés qu'elle traverse résultent, pour une bonne part, de la crise de la politique : élément essentiel dans le processus moderne d'émancipation vis-à-vis de la structuration religieuse de la société, l'école se trouve fragilisée quand le processus parvient à son terme. Par ailleurs, son rôle déterminant dans l'établissement d'une cohésion entre des individus libres s'est affaibli avec le développement des médias de masse. Si les écoliers français ne sont plus soumis, comme au temps de Ferry, à l'épreuve de la dictée à la même heure sur tout le territoire, si les fables de La Fontaine ne sont plus un passage obligé, l'évolution pédagogique n'en est pas la seule cause : c'est aussi parce la télévision et les produits de consommation ont endossé le rôle de véhicule des références communes, et assurent à leur manière l'« adunation ». Quelles sont, dans ces conditions, les tâches essentielles de l'école d'aujourd'hui ?

⁸ *La Démocratie contre elle-même*, Gallimard, coll. Tel, 2002, p. 244.

La loi d'orientation sur l'éducation en date du 10 juillet 1989 (dite loi Jospin, alors ministre de l'Éducation nationale), s'efforce de répondre à cette question. L'article premier de son préambule stipule :

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

La première phrase rappelle l'importance cruciale accordée par la modernité à l'éducation, justifiant un engagement massif de l'État (l'éducation comme *première priorité [sic]* nationale). Les dangers potentiels de cette intervention sont conjurés, dans la deuxième phrase, par la précision que l'éducation est au service des élèves. La phrase suivante, qui évoque l'égalité des chances, est une référence au principe démocratique qui veut que les places au sein de la société ne soient pas attribuées en fonction de la naissance, mais des mérites : en filigrane, on lit le caractère concurrentiel de l'école, chargée de reconnaître et distinguer les talents. Le second paragraphe fait la liste de ce que chacun est en droit d'attendre de l'école : en premier lieu le *développement de sa personnalité* – mais, également, son *insertion dans la vie professionnelle*. Juxtaposition d'apparence inoffensive, mais qui menace, dans la pratique, de soulever bien des difficultés. Le monde du travail en effet, au sein d'une économie libérale, est le lieu d'une intense compétition entre les individus. Dans la mesure où l'école est chargée de préparer l'insertion professionnelle, il lui revient d'armer les individus en vue de cette compétition. Ce qui veut dire, fatalement, qu'elle s'avère elle-même hautement compétitive : fourbir ses armes fait déjà partie de la bataille. D'un autre côté, l'objectif de développement de la personnalité n'a, semble-t-il, rien à voir avec la confrontation : il s'agit de faire s'épanouir les individus pour eux-mêmes, dans leur singularité incommensurable. Les pédagogies nouvelles, qui ont fleuri au XX^e siècle, ont particulièrement insisté sur ce point. C'est pourquoi elles ont partagé l'aversion de Rousseau pour l'autorité, accusée de formater les êtres et de contrecarrer leur libre développement. Parlant de son élève, Rousseau écrivait : « Qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres. » Et encore : « Pour ne rien donner à l'opinion, il ne faut rien donner à l'autorité⁹. » Il y aurait beaucoup à dire sur de telles assertions. Nous nous contenterons ici de rappeler, dût-on lasser, que l'éducation telle que la concevait Rousseau mettait en présence un adulte et un *unique* enfant. L'école, elle, rassemble des enfants *en grand nombre*. Que se passe-t-il, dès lors, lorsque l'autorité de l'adulte s'estompe ? L'enfant est moins délivré de cette tutelle que livré à ses compagnons. Rousseau l'avait noté des collégiens : « Pour se mettre au-dessus des prétendus préjugés de leurs pères, ils

⁹ *Émile*, op. cit., p. 215, 269.

s'asservissent à ceux de leurs camarades¹⁰. » L'enfant laissé à lui-même élabore moins son propre système de valeurs qu'il ne suit celles de son milieu – fortement marquées, faut-il le dire, par la propagande publicitaire et la consommation. Des expressions comme « l'enfant au centre du système » – locution importée des entreprises et de leur « démarche client » –, ou « l'économie du savoir » – où l'on entend plus « économie » que « savoir » –, ne font que confirmer cette atmosphère et inciter l'enfant, au sein même de l'école, à adopter une attitude de consommateur. Au point que, avec un zeste de mauvais esprit, on pourrait en venir à soupçonner que la formation d'un esprit consumériste fait partie des buts poursuivis. Illich, lui, en était convaincu.

La production des consommateurs est devenue un secteur florissant de l'économie. À mesure que les coûts de production décroissent dans les nations riches, on trouve une concentration accrue à la fois des capitaux et de la main d'œuvre sur l'entreprise qui conditionne l'homme à la consommation disciplinée. [...] Pour Marx, le coût de production de la demande de biens n'entrait pas en ligne de compte. Aujourd'hui, la plus grande partie de la main d'œuvre participe à la production de demandes qui puissent être satisfaites par l'industrie. La part la plus importante de cette tâche nouvelle est assurée par l'école. [...] Les jeunes sont aliénés par une école qui les maintient à l'écart du monde, tandis qu'ils jouent à être à la fois les producteurs et les consommateurs de leur propre savoir, défini comme une marchandise sur le marché de l'école. L'enseignement fait de l'aliénation la préparation à la vie¹¹.

Des analystes de la société américaine ont noté qu'en un sens, l'effacement de l'autorité, tant dans la famille qu'à l'école, préparaient bien l'enfant à la société dans laquelle il était appelé à vivre, organisée autour de la consommation – une société qui n'accorde plus de valeur à la discipline personnelle et au contrôle, voire à la répression des pulsions, mais au contraire invite celles-ci à se donner libre cours au sein de l'univers marchand, où il n'y a rien de plus beau que de « se faire plaisir » et de céder à ses « coups de cœur ».

Reste que pour être en mesure de consommer il faut aussi, en général, travailler. Un slogan comme « travailler plus pour gagner plus » ne réhabilite pas, comme certains ont pu le prétendre, le travail, considéré ici comme simple moyen de la consommation : il ne fait que rappeler les nécessités d'une production préalable. Mais ce n'est pas une mince affaire, tandis que, pour stimuler les appétits de consommation, on fait la promotion des pulsions, que de faire consentir, dans le même temps, aux renoncements pulsionnels nécessaires au travail. Comme l'écrivait Claude Alzon dans les années 1970 : « Le danger le plus grave et le plus immédiat pour le capital, c'est celui que représente une jeunesse élevée dans l'amour du fric

¹⁰ *Ibid.*, p. 435.

¹¹ Ivan Illich, *op. cit.*, p. 82-83. Il importe de ne pas confondre cette critique avec celle, formulée en France à partir des années 1960, qui reprochait à l'école d'œuvrer à la reproduction sociale par une organisation et des programmes accordant un avantage décisif aux enfants issus de la classe dominante. Dans les faits, cette dénonciation conduisit à purger le système scolaire de nombre d'éléments traditionnels qui, à l'époque, étaient devenus autant d'obstacles au nouveau capitalisme et à l'extension du règne de la marchandise – ce qui eut pour effet de rapprocher l'école de la description qu'en donne Illich. (Sur ce processus, voir Jean-Claude Michéa, *L'Enseignement de l'ignorance*, Climats, 1999, p. 33 sq.)

n'ayant d'égal que sa répugnance à consentir les efforts nécessaires pour l'obtenir. C'est là une des contradictions humaines du système, qui se traduisent par des difficultés économiques croissantes, alors que pour Marx, au contraire, le capitalisme était destiné à périr victime de contradictions économiques engendrant sans cesse de nouvelles difficultés humaines¹² ». Pour surmonter la contradiction apparente au sein des entreprises, précisément à cette époque, de nouvelles méthodes de management, destinées à « impliquer » au maximum les salariés dans un travail auquel ils n'étaient plus disposés à s'astreindre. Au lieu d'une hiérarchie imposant les tâches : une gestion par projets, contrats d'objectif et évaluation, et la transformation des employés en « collaborateurs », partie prenante dans la définition des résultats à atteindre. Nous en sommes, aujourd'hui, à l'importation des mêmes méthodes à l'intérieur de l'école : les élèves sont invités, à leur tour, à participer à l'élaboration du *projet éducatif* les concernant. Comment pourraient-ils se plaindre, alors qu'on en appelle à eux, qu'on les traite – en adultes ? Mais adultes, précisément, ils ne sont pas, et il y a de la perversion à réclamer un « projet personnel » d'êtres qui devraient être dispensés d'en avoir, le temps que leur personnalité se forme. On a là une illustration, en vérité, de la vacance de projet de l'école elle-même, vacance liée à la crise d'ambition politique dont nous avons parlé en commençant, depuis que le projet moderne d'émancipation envers la structure religieuse est accompli. Le projet individuel, exigé à un âge de plus en plus précoce, devient le substitut à un projet collectif introuvable : la société se défausse sur les nouveaux venus d'une responsabilité qu'elle ne sait assumer. Le mieux qu'elle ait à proposer à l'individu est de tirer son épingle du jeu, dans un monde auquel on a renoncé à donner un sens. Le projet personnel est le dispositif imaginé pour résoudre la contradiction entre le premier objectif affiché, le développement individuel, et l'insertion dans un monde professionnel où la compétition qui fait rage impose sa loi. À l'élève de porter cette contradiction, en incorporant les nécessités de la compétition et du marché généralisé sur lequel il doit apprendre à se placer : s'il y a échec, ce sera celui de « son » projet. L'appel à l'élaboration personnelle masque la férocité de la contrainte sociale, qui certes a toujours existé, mais est devenue de moins en moins tolérable et pensable du fait de la dévalorisation de la discipline individuelle, des appels à jouir de la publicité et des discours appelant au respect et la promotion de la singularité de chacun.

Le projet personnel en tant qu'instrument de régulation sociale, amenant les êtres à endosser individuellement les nécessités et violences d'un monde qui peut ainsi, d'autant mieux, les dire libres, pourrait compenser son hypocrisie par l'efficacité. À terme, les dégâts s'avèrent néanmoins considérables. Le projet personnel s'inscrit dans une nouvelle économie psychique, où le surmoi tel qu'on le connaissait, instance psychique disciplinant les pulsions pour obéir aux impératifs de la vie sociale, s'affaiblit : il revient donc à l'individu de frayer son chemin comme il l'entend. Mais ce n'est pour autant que le surmoi, en tant que tel, disparaît, loin de là. Le surmoi « moral » – lié, classiquement, au « non » du père dans la phase œdipienne –, n'est en effet que l'évolution d'un surmoi archaïque, hérité de la phase

¹² *La Mort de Pygmalion*, Librairie François Maspero, 1974, rééd. 1977, p. 102.

d'absolue dépendance du petit enfant, qui a dû réprimer l'agressivité ressentie à l'égard de ses parents lorsque ceux-ci ne comblaient pas ses désirs, de crainte de perdre leur amour, seule garantie de voir ses besoins fondamentaux satisfaits. Le surmoi archaïque résulte d'un retour de l'agressivité enfantine sur elle-même, d'une agressivité exercée à l'égard de ses propres pulsions par angoisse de perdre l'amour. Si le surmoi moral conduit, dans les cas pathologiques, aux névroses de culpabilité, le surmoi archaïque expose, quant à lui, à l'angoisse lancinante de ne pas être aimé, de ne pas être digne de l'être. Pour échapper à cette angoisse le petit enfant nourrit, en contrepartie, des fantasmes d'omnipotence, se berce des images mirifiques d'un moi grandiose.

Comment, dans le contexte actuel, le projet personnel s'inscrit-il ? Il est la demande adressée à l'adolescent d'assumer le principe de réalité, quand la société s'est refusée à le lui signifier – alors même que c'est bien des contraintes de celle-ci qu'il s'agit. Situation perverse, qui laisse toujours planer le doute sur les limites : sont-elles imposées par l'extérieur, ou par ses propres insuffisances ? C'est ce doute qui donne sa couleur très particulière à l'individualisme contemporain : sans cesse travaillé par l'inquiétude quant à ses propres capacités, sans cesse en quête d'amour pour assurer l'« estime de soi », sans cesse tenté d'incriminer les autres pour compenser l'angoisse qui le travaille. Sous couvert d'autonomie, une dépendance exacerbée au regard des autres qui, comme au temps de la prime enfance, continue d'alimenter les fantasmes compensatoires d'un idéal démesuré de réussite et de célébrité, et d'exposer à la condamnation féroce du surmoi archaïque si les signes d'amour prodigués par le monde viennent à faire défaut. Notons encore que, loin d'être transitoires, de s'atténuer avec le temps, ces difficultés auraient plutôt tendance à s'aggraver avec l'âge. Car, comme le souligne Christopher Lasch, vieillir est particulièrement terrifiant pour ceux « dont la satisfaction personnelle requiert une admiration habituellement réservée à la jeunesse, à la beauté, à la célébrité et au charme¹³ ». De là le nombre colossal de dépressions à notre époque – dont les désordres parmi les récepteurs synaptiques de la sérotonine ne sont qu'une cause seconde. Il n'est pas rare d'entendre les chercheurs qui étudient le fonctionnement du cerveau justifier leurs travaux par l'espoir d'en tirer de nouvelles thérapies, en particulier pour la dépression. Façon encore, quand le mal est déclaré, d'en circonscrire l'origine à l'intérieur du seul individu¹⁴.

¹³ *La Culture du narcissisme*, op. cit., p. 73.

¹⁴ Alain Ehrenberg comprend la dépression moderne comme « fatigue d'être soi », dans un monde qui réclame de chaque individu la tâche épuisante de « se réaliser ». La véritable difficulté, selon Paul Yonnet, est ailleurs : c'est parce que l'enfant d'aujourd'hui est né du désir que ses parents avaient de lui (il a donc, en quelque sorte, présidé à sa propre naissance), qu'il est autonome, mais d'une autonomie paradoxale, et qui le restera, car tributaire du désir d'autrui. « La tragédie de l'individu moderne, d'où découle sa psychologie et s'originent ses maladies d'époque, telle la dépression chronique, est qu'il ne peut être lui-même s'il ne sent pas, s'il ne peut plus faire l'expérience qu'*alter* désire qu'il soit lui-même, ou s'il a des doutes sur ce désir. Ce n'est pas être soi qui fatigue et déprime : à l'inverse, c'est ne pas pouvoir être soi dans le désir que les autres ont, ou non, de vous qui épuise et rend mélancolique l'homme moderne » (*Le Recul de la mort*, op. cit., p. 280).

Il est plus facile de pointer les défauts d'un système, puis de déclarer que tout est à repenser de fond en comble, que d'indiquer des initiatives réalistes propres à améliorer la situation. Essayons néanmoins, à la lumière de ce qui a été dit, d'en formuler quelques unes. Une première idée consisterait à entendre certaines des critiques adressées par Illich à l'institution scolaire, lorsqu'il prétend que « dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger¹⁵ ». Chercher à desserrer le monopole éducatif que celle-ci exerce pourrait consister, entre autres, à attendre des familles, et des adultes en général, une participation plus active au processus de socialisation tel qu'il a été évoqué. Ce qui permettrait à l'école d'échapper à la confusion extrême des tâches à laquelle elle est aujourd'hui confrontée. Lors de la Révolution française, on a vu s'affronter les tenants de l'*instruction publique*, comme Condorcet, et les partisans de l'*éducation nationale*, comme Lepeletier ou Rabaut de Saint-Étienne, qui déclarait en 1792 à la Convention : « Il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit, l'éducation nationale doit former le cœur. La première doit donner des lumières et la seconde des vertus. L'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous, l'instruction publique est le partage de quelques-uns. » Pour Condorcet, l'éducation publique devait se borner à l'instruction, afin de respecter l'indépendance des opinions, et ne pas empiéter sur les droits et devoirs des familles. Si, au sortir de l'épisode révolutionnaire, l'Instruction publique s'imposa, elle céda la place à l'Éducation nationale en 1932 sous le gouvernement d'Édouard Herriot. Il s'agissait, à l'époque, à la fois de répondre aux écoles confessionnelles qui se targuaient non seulement d'instruire, mais d'éduquer, et d'affirmer une unité nationale par delà la division de l'instruction en filières¹⁶. Indépendamment de ces motivations, le changement de dénomination fut aussi une façon d'accompagner et d'entériner une évolution de fait : la *délégation éducative* de plus en plus prononcée, dans tous les pays occidentaux et occidentalises – avec les effets négatifs qui à terme en résultent. On objectera que l'institution familiale est aujourd'hui trop mal en point pour qu'il soit raisonnable d'en appeler à elle pour l'éducation. Observons, cependant, que la précarité de la famille trouve l'une de ses sources dans le fait que cette dernière a été dépossédée d'un certain nombre de ses rôles fondamentaux. On objectera aussi que demander à la famille d'éduquer contrevient à l'idéal égalitaire, certains enfants se trouvant, de par une déficience parentale, fortement désavantagés. Cela étant, la situation actuelle est elle-même marquée par des échecs patents ; et tenir des parents pour incapables peut se révéler une façon de les rendre effectivement tels. Il est vrai que la famille actuelle, en tant que refuge dans un monde livré à une compétition sans freins, et avec les fragilités qui, pour partie, résultent de l'idéal affectif qu'en contraste elle doit incarner, se montre peu disposée à assumer pleinement des responsabilités éducatives.

¹⁵ *Une société sans école*, op. cit., p. 22.

¹⁶ L'instruction publique réapparaîtra au début du gouvernement de Vichy, mais l'éducation nationale sera rétablie dès février 1941.

Suggérons, par ailleurs, le bénéfice qu'il y aurait à ne plus considérer chaque décalage entre l'école et le reste de la société comme un intolérable scandale, à combattre avec la dernière énergie – alors que seul ce décalage permet d'échapper à la pure redondance et préserve la faculté de juger. En particulier, une place considérable faite au passé dans les études ne devrait pas effrayer. Si l'Europe a été un continent si dynamique, c'est qu'elle a été régulièrement, depuis quinze siècles, en proie à des « renaissances », ainsi nommées parce que de telles périodes se concevaient toutes comme des façons de renouer avec les sources antiques. C'est lors de ces dits « retours » que l'Europe s'est montrée la plus créative, la plus originale. Autant dire que le spectre de l'immobilisme et de la sclérose, qu'agitent les partisans du moderne – étymologiquement : la mode d'aujourd'hui – quand il est question de faire connaître aux élèves les siècles passés, n'est pas vraiment crédible. Il est arrivé un jour à Sartre d'écrire : « Dans nos sociétés en mouvement, les retards donnent parfois de l'avance¹⁷. »

Dans ce bien trop hâtif aperçu, mentionnons encore la sagesse qui consisterait à tenir compte des âges de la vie : respecter au mieux la dignité humaine, dès que l'être apparaît, n'est pas forcément le réputer libre et autonome – alors même qu'une très longue période de dépendance à l'égard des adultes est une spécificité de l'espèce, qui a rendu possible la transmission et l'évolution culturelles. Cela peut être tenir compte de ce qu'il est nécessaire d'inculquer aux nouveaux venus afin que ceux-ci soient à même, à l'âge adulte, de mener une vie libre et autonome. Ainsi que le souligne Marcel Gauchet, « il est entendu que l'éducation a pour fin de former l'individu, de le pourvoir de moyens aussi larges que possible d'exercer une indépendance aussi complète que possible. [...] Mais à partir du moment où l'on met cette indépendance au point de départ, comme si elle relevait de l'état de nature, où l'on prétend en faire le ressort même des acquisitions, on rend profondément problématique la construction culturelle de cette indépendance. [...] On fabrique en fait des dépendants à prétention d'indépendance¹⁸. » Il serait souhaitable de ne plus sacrifier le fonds de commerce à la devanture.

¹⁷ *Les Mots*, Gallimard, coll. Folio, 1972, p. 55.

¹⁸ *La Démocratie contre elle-même*, op. cit., p. XX.